

ОЦЕНИВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ: ПРОБЛЕМЫ, ПОДХОДЫ, РЕШЕНИЯ

Современные стандарты в образовании выстраиваются в парадигме компетенций как результатов обучения. Компетентностный подход в контексте образования начал развиваться в ведущих странах Запада с середины 70-х гг. XX в. и в настоящее время представляет собой хорошо разработанную концепцию. Для российской школы этот подход в определении целей и содержания образования, как общего, так и профессионального, не является чем-то новым, привнесенным и чуждым. Ориентация на усвоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов действия была ведущей в работах отечественных педагогов и психологов (В. В. Давыдов, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Г. П. Щедровицкий и др.).

Достоинства компетентностного подхода неоспоримы. Однако сегодня высшая школа получила образовательные стандарты, в которых результаты обучения, представленные в форме совокупности общекультурных и профессиональных компетенций, достаточно многочисленны, дублируемы и неопределенны. Кроме того, специфика профилей подготовки предполагает формулировку дополнительных (вузовских) профессиональных компетенций, что увеличивает степень неопределенности при оценивании уровня сформированности компетенций и качества подготовки выпускников в целом.

Со времени разговоров и идей о внедрении новых образовательных стандартов для высшего образования (ФГОС ВПО) появилось достаточное число различных рекомендаций, указаний и другой научно-методической литературы по вопросам оценки компетенций. В основном в этих рекомендациях указывается на проблемы, трудности и сложности при оценивании сформированности компетенций, но редко предлагаются конкретные действия по конструированию инструментария. И пока продолжают дискуссии о том, что же все-таки есть компетенция, наступила новая итерация по совершенствованию образовательных стандартов для высшей школы, в которых будут прописаны требования к результатам обучения

в виде совокупности компетенций по программам академического и прикладного бакалавриата. Одновременно государством взят курс на разработку профессиональных стандартов, которые должны заменить требования работодателей к квалификациям и отражать критерии независимой сертификации квалификации кадров и выпускников учреждений системы высшего образования. Согласно указу Президента РФ от 07.05.2012 г. № 597 и распоряжению Правительства РФ от 29.11.2012 г. № 204-р, к 2015 г. должно быть подготовлено не менее 800 профессиональных стандартов. Реализация профессиональных стандартов может исключить необходимость существования образовательных стандартов, поскольку итоговая аттестация выпускников перейдет к независимым центрам оценки и сертификации.

В этой связи уже сегодня, на этапе обновления и внесения изменений в федеральные образовательные стандарты высшего образования, необходимы согласованность и сопряженность с уже имеющимися профессиональными стандартами по отраслям или, в случае их отсутствия, с отраслевыми корпоративными стандартами и требованиями рынка труда.

Необходимо понимать, что процедура оценивания сформированности для общекультурных и профессиональных компетенций должна быть разделена не только по времени, но и по средствам (инструментарий). Если оценивание сформированности общекультурных компетенций возможно проводить в процессе обучения студента на всех курсах, начиная с 1-го, то профессиональные компетенции нужно оценивать только на завершающем этапе обучения при итоговой аттестации и исключительно с помощью валидного и надежного инструментария, который будет с высокой долей вероятности прогнозировать успешную профессиональную деятельность выпускника. В идеале это должны быть такие учебные задания, процесс получения ответа на которые и само содержание ответа будут связаны с будущей профессиональной деятельностью. Однако не все преподаватели эту деятельность хорошо себе представляют. Что на практике выражается в составлении большого числа заданий повышенной трудности, требующих развернутых ответов, ведет к снижению у обучающегося мотивации к выполнению заданий и увеличению утомляемости, а в итоге приводит к росту ошибки измерения. Вот почему так важно выбирать и индивидуальный темп, и дифференцированный подход в педагогическом контроле и оценивании.

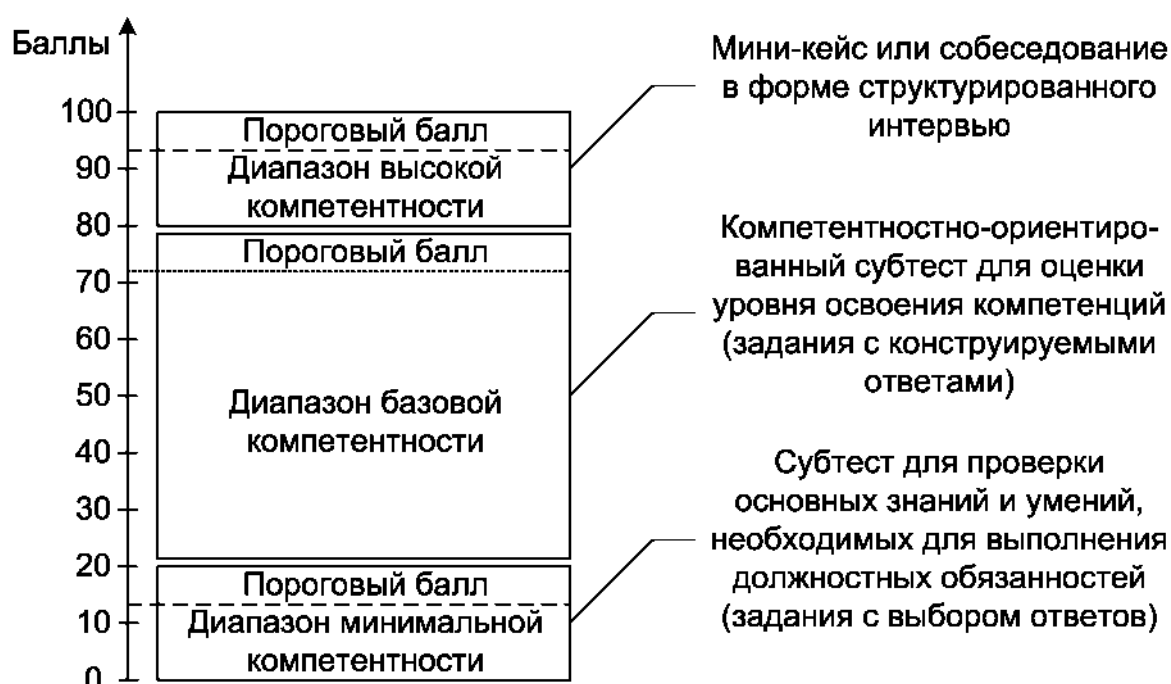
Рассматривая компетенции как формируемый в процессе обучения потенциал обучающегося для применения знаний и умений, приобретенных в учебной деятельности, невозможно оценить сформированность профессиональных компетенций на экзамене, поскольку помимо междисциплинарного характера профессиональные компетенции обладают тремя особенностями: отсроченным характером их проявления в деятельности после окончания обучения, причинным характером связи с эффективностью последующей деятельности и металатентной природой. Сформулированные особенности дают возможность рассматривать компетенции как глубоко лежащие устойчивые поведенческие характеристики человеческой личности, прогнозирующие эффективность деятельности после окончания обучения на основе полученных знаний, умений и навыков. Последние, хотя имеют также латентный характер, все же лежат ближе к поверхностному слою новообразований в личности индивидуума по сравнению с компетенциями. Поэтому оценка знаний, умений и навыков допускает использование как традиционных средств, так и измерителей, а оценка сформированности компетенций с необходимостью предполагает обращение к теории педагогических измерений и профессионально разработанным тестам, обеспечивающим высокую надежность и валидность результатов измерений. Валидизация предполагает, как минимум, три аспекта обеспечения качества результатов измерения, связанных между собой: соответствие измеряемых переменных концептуально выделенным переменным (высокая конструктивная валидность), обеспечение качества содержания измерителей (высокая содержательная валидность), обоснованное прогнозирование успешности профессиональной деятельности по результатам измерений (высокая прогностическая валидность).

Подход в оценивании формирования компетенций, предлагаемый рядом исследователей (В. И. Звонников, М. Б. Челышкова) и поддерживаемый нами, состоит в многоступенчатых критериально-ориентированных измерениях, позволяющих получить обоснованные оценки уровня сформированности компетенций. Модель оценивания профессиональных компетенций представлена на рисунке.

В целом предлагается пошаговый алгоритм оценочных действий.

1. Выделение переменной или переменных измерения. В роли переменной измерения может выступать одна компетенция (одномерный случай) или несколько компетенций (многомерный случай).

2. Кластеризация компетенций (при необходимости). Кластер компетенций — это набор тесно связанных между собой компетенций (обычно от трех до пяти), объединенных по определенным признакам. По результатам кластеризации можно проводить как одномерные (для одного кластера), так и многомерные (для нескольких кластеров) измерения. Число шкал для многомерного случая редко бывает больше 3–4, что связано с возможностями факторного анализа и проблемами статистической значимости при дифференциации заданий по субтестам в соответствии с оцениваемыми переменными.



Трехступенчатая модель оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций

3. Описание компетенций или их кластеров в форме наблюдаемых признаков проявления. Такие описания полезны по четырем причинам. Во-первых, эти описания позволяют конкретизировать целевые ориентиры и перевести их в плоскость измеряемых результатов обучения. Во-вторых, они предоставляют практические ориентиры в работе преподавателей при формировании компетенций, поскольку обычно носят прагматический характер и связывают концептуальные формулировки компетенций с целевыми индикаторами в виде реальных умений по выполнению практико-ориентированных и профессионально-ориентированных действий, которые

следует сформировать у студента. В-третьих, эти описания необходимы в работе авторов заданий для оценки уровня сформированности компетенций. В-четвертых, они необходимы экспертам при оценке результатов выполнения студентами компетентностно-ориентированных заданий.

4. Разработка модели измерителя для оценки сформированности компетенций. В качестве перспективной модели при аттестации студентов рекомендуется использовать многостадийную модель измерений. Конечно, к модели должна прилагаться уровневая шкала, которая позволит отобразить логиты как оценки параметра трудности заданий, так и параметра подготовленности испытуемых на одной оси. Потребность в многостадийных измерениях вызвана высоким уровнем ответственности, налагаемым на аттестационные решения.

5. Построение уровневой шкалы и определение пороговых баллов для отдельных диапазонов освоения компетенций.

Предложенные модель и алгоритм могут служить основой для новых подходов к оценке результатов обучения и задать дальнейший вектор развития и взаимодействия Учебно-методического объединения с работодателями и профессиональным сообществом по разработке инструментария и проведению оценочных процедур, и в целом, к стремлению обеспечить большую связь между результатами образования и потребностями рынка труда.

Библиографический список

1. *Блинов В. И.* Концепция оценивания квалификаций / В. И. Блинов, О. Ф. Батрова, Е. Ю. Есенина, А. А. Факторович // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 10. С. 46–66.

2. *Гуськова М. В.* Количественные и качественные исследования в образовательной эволюции / М. В. Гуськова // Педагогика. 2013. № 3. С. 23–29.

3. *Донских О. А.* Дело о компетентностном подходе / О. А. Донских // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 36–45.

4. *Дорожкин Е. М.* Тенденции развития профессионального образования в условиях социально-экономических преобразований / Е. М. Дорожкин, Е. Ю. Щербина // Образование и наука. 2013. № 6. С. 64–73.

5. *Ефремова Н. Ф.* Качество оценивания как гарантия компетентностного обучения студентов / Н. Ф. Ефремова // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 119–125.

6. Звонников В. И. Оценка компетентности менеджеров / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова // Высшее образование сегодня. 2013. № 4. С. 14–19.

7. Малыгин А. А. Современная теория тестов как теоретическая основа современных подходов к оцениванию результатов обучения / А. А. Малыгин, С. В. Щаницина // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». 2012. Том 3. Вып. 4. С. 324–327.

8. Челышкова М. Б. Аттестация выпускников вузов в рамках компетентностного подхода // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2012. № 6. С. 270–273.

В. А. Копнов

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ И ОБРАЗОВАНИЕ, ОТВЕЧАЮЩИЕ ЗАПРОСАМ РЫНКА

Современный этап развития социально-экономической системы России характеризуется положительной динамикой в сфере малого предпринимательства. Так, по итогам 2012 г. по сравнению с 2011 г. в целом по стране наблюдался рост основных показателей развития малого предпринимательства: количества малых предприятий, среднесписочной численности занятых на малых предприятиях, оборота малых предприятий и инвестиций в основной капитал [3]. На 1 января 2013 г. количество зарегистрированных малых предприятий в целом по России увеличилось по сравнению с 1 января 2012 г. на 8,7 %. Среднесписочная численность занятых на малых предприятиях выросла всего на 0,6 %, а удельный вес работников малых предприятий в общей среднесписочной численности занятых достиг уровня 22,6 %. Объем оборота малых предприятий вырос на 3,8 % (с поправкой на индекс потребительских цен оборот, напротив, уменьшился на 2,4 %), рост инвестиций в основной капитал на малых предприятиях составил 20,9 % (с поправкой на индекс потребительских цен инвестиции в основной капитал выросли на 13,7 %). Итоги деятельности малых предприятий в 2012 г. в региональном разрезе можно рассматривать как позитивные. В 69 регионах увеличилось количество зарегистрированных малых предприятий в расчете на 100 000 жителей [3].

Одновременно с наметившейся положительной динамикой в развитии малого предпринимательства в России с начала 2000-х гг. четко прослеживается тенденция умирания малых и средних городов России. Практически каждый третий город с населением меньше 500 000 чел. рискует